

Götting, Anna

Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 5, S. 228-232



Quellenangabe/ Reference:

Götting, Anna: Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund - In:
PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 5, S. 228-232 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32056 -
DOI: 10.25656/01:3205

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32056>

<https://doi.org/10.25656/01:3205>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

PÄD Forum

Themen:

5 / 2009

- Pädagogische
Beratung –
Start zum Handeln
- Die Schule –
Ein Blick zurück
in die Zukunft
- Amoklauf
an Schulen.
Ein Elternbrief



Synonymitäten

‘beraten’ → ‘raten’

einen Rat / erteilen,
 anraten, beraten, zuraten,
 nahelegen, empfehlen, anempfehlen,
 Ratschläge geben / erteilen
 zureden,
 einschärfen, ermahnen,
 ans Herz legen,
 vorschlagen, einen Vorschlag machen,
 jemandem mit Rat (und Tat) zur Seite
 stehe,
 bestärken, ermuntern,
 befürworten.

Ratgeber

1. Berater, Mentor, Tutor,
 Anleiter,
 Helfer, Beistand,
 Lehrer,
2. Wegweiser, Leitfaden,
 Lehrbuch, Handbuch,
 Vademekum,
 Führer, Guide,
 Kompendium,
 Nachschlagewerk.

Aus: Wahrig. Synonymwörterbuch. Wissen Media
 Verlag: Gütersloh / München. 5. Auflage 2006,
 S. 567

Inhaltsverzeichnis

Das Thema:
Pädagogische Beratung – Start zum Handeln
 Moderation: Rolf Arnold

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Rolf Arnold</i>	195
Pädagogische Beratung und Lernberatung	
<i>Von Henning Pätzold</i>	196
Professionelle Begleitung und Beratung	
<i>Von Rolf Arnold</i>	200
Lehrerbildung: Von der Studienberatung zum Qualitätsmanagement	
<i>Von Claudia Gómez Tutor</i>	205
Streitschlichtung in der Schule	
<i>Von Kristin Pataki</i>	209
Lehrer beraten Eltern	
<i>Von Christiane Gries</i>	213

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

Die Schule – Ein Blick zurück in die Zukunft	
<i>Von Hans-Ulrich Grunder</i>	218
Amoklauf an Schulen. Ein Elternbrief	
<i>Von Hans Biegert</i>	226
Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund	
<i>Von Anna Götting</i>	228

Praxisreports	224
--------------------------------	-----

Magazin:

Zur Ansicht	194
MOMENT MAL	217
Service-Nachrichten	233
Service-Termine	234
Service-Bücher	235
Zuguterletzt	238
Zuallerguterletzt	239
Impressum	239

Titelfoto: © Sebastian Kaulitzki – Fotolia.com

Anna Götting · Berlin

Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund

Der vorliegende Beitrag beruht auf einer Magisterarbeit, die an der Freien Universität Berlin erfolgreich verteidigt wurde. Der Redaktion des PÄDForums kam es darauf an, familiäre Bildungserfahrungen vorzustellen, die zweifellos besondere sind, sich aber andererseits möglicherweise von denen anderer bildungsferner Familien wenig unterscheiden. Elf Studentinnen aus türkischstämmigen Elternhäusern haben der Autorin des Beitrages Auskunft über ihre familiären Bildungserfahrungen gegeben. Die Ergebnisse widersprechen durchaus dem in den Medien oft und oberflächlich reproduzierten Bild von Bildungsferne und Bildungsunwilligkeit, und zwar auf besondere Weise.¹

Vorbemerkungen

In der vorliegenden Arbeit sollen nicht, wie so häufig, Gründe schulischer Misserfolge analysiert werden, viel mehr möchte ich Faktoren benennen, die Bildungserfolge begünstigen. Ich habe elf Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund befragt, die das deutsche bzw. Berliner Schulsystem erfolgreich bis zum Abitur durchlaufen haben.

Alle elf Gesprächspartnerinnen sind in Deutschland aufgewachsen und in Berlin zur Schule gegangen. Sie machten an einer deutschen Schule ihr Abitur und studierten zum Interviewzeitpunkt. Ihre Eltern stammen alle aus der Türkei. In der Regel endete deren Schulzeit nach fünf bis sechs Jahren. Lediglich eine Mutter und zwei Väter absolvierten ein Hochschulstudium.

Das Vertrauensverhältnis im Elternhaus

Die meisten dieser Studentinnen haben eine gute, offene Beziehung zu ihren Eltern. Besonders hervorgehoben wurde das Vertrauen der Eltern zu ihren Töchtern. So berichtete Bedriye, dass ihr nie etwas verboten wurde. Sie führt das auf eine bestehende „*Vertrauensbasis zwischen Eltern und Kind*“ (Bedriye, S. 9)² zurück. Zudem hätte sie jederzeit mit ihren Eltern über Probleme sprechen können. Canan spricht von einem auf Vertrauen aufgebauten Verhältnis zu ihren Eltern, das so stark gewesen sei, dass den Eltern „*auch nicht wichtig war, was die anderen über [ihre Tochter] denken*“ (Canan, S. 8). Canan nimmt hier auch Bezug auf das Bild, das durch Medien und Literatur verbreitet wird, nämlich die Furcht vieler türkischer Eltern, durch das Verhalten ihrer Kinder könnten sie ihr Gesicht vor den Nachbarn verlieren: „*Es war denen auch nie so wichtig, wie man das aus der Literatur kennt, 'ja pass auf, dass die dich nicht sehen' und wenn man jetzt z. B. mit dem Minirock raus gegangen ist, dass man sagt 'der und der wird schlecht über dich reden'. Also das war nie so*“ (ebd. S. 8).

Ebru hingegen berichtet, dass ihre Eltern sich sehr wohl Sorgen in dieser Hinsicht gemacht hätten. Die größte Angst sei gewesen, dass Ebru vorehelichen Geschlechtsverkehr haben und dann in Unehre verfallen könne. Dies sei „*ein Riesenproblem*“ (Ebru S. 10) für die Eltern gewesen. Interessant hierbei ist, dass die Eltern zwar ihrer Tochter zu vertrauen schienen, Ebru betonte dies mehrmals, allerdings der Außenwelt nicht, sprich sie hatten Angst davor, Ebru könnte vergewaltigt werden. Diese Angst habe dazu geführt, dass die Eltern enge Grenzen setzten, Ebru nur selten Freunde besuchen durfte, da sie ihre Tochter dort nicht kontrollieren konnten. Ebru berichtet trotz dieser Einschränkungen keineswegs

negativ über ihre Eltern. Sie hat Verständnis für die Angst ihrer Eltern, denn ihr sei bewusst, dass die Eltern nicht aus bösen Absichten handelten. So berichtete sie beispielsweise, dass ihre Eltern „*denken, dass sie meinem Bruder und mir die gleichen Rechte zugeteilt haben, was aber nicht stimmt . . . na ja, z. B. sind sie der Meinung, dass ich genau das machen durfte, was mein Bruder machen darf, mein Bruder kommt sehr spät nach Hause aber ich habe eine begrenzte Zeit, also ich muss um halb zehn zuhause sein, weil sie sich sonst Sorgen machen [. . .]. Sie denken aber: nee, nee, das stimmt gar nicht, ihr beide bekommt die gleichen Rechte*“ (Ebru S. 8). Die Sorgen und Ängste der Eltern brachten Ebru dazu, sich im Unrecht zu fühlen, wenn sie den Regeln ihrer Eltern nicht folgte. Das lässt sich wahrscheinlich dadurch erklären, dass sie sich selber als eine streng religiöse Frau bezeichnet. Zu ihrer religiösen Überzeugung und Einstellung gehöre auch, „*Grenzen zu bewahren*“ (ebd. S. 7). Ihrer Ansicht nach bedeutet das z. B. auch, nicht in einem Raum zu tanzen, in dem sich auch Männer aufhalten, oder aber die Pflicht, Kopftuch und langen Mantel zu tragen. Hier würden sich Differenzen zu ihren Eltern auftun, da diese viel weniger religiös seien als sie selber und auch für die strikte religiöse Praxis ihrer Tochter nur bedingt Verständnis aufbringen könnten. Damit wird deutlich, dass Ebru nur auf den ersten Blick den Regeln ihrer Eltern völlig untergeordnet ist. Vielmehr entwickelt sie eine unglaubliche Durchsetzungskraft, wenn es um ihre eigenen Ziele und Vorstellungen geht: „*Ich muss mich ja nicht so anpassen, dass ich meine eigenen Werte verliere!*“ Zudem engagiert sie sich gegen den Willen ihrer Eltern in einem Verein zum Dialog zwischen den Religionen und Kulturen: „*Manchmal sind die [Eltern] total dagegen, dass ich in dem Verein aktiv bin, die denken, das muss nicht sein, und ich denke nein, das muss sein!*“ (ebd. S. 7).

Bei Isa hingegen zeichnet sich, ähnlich wie bei Canan, ein ganz anderes Bild ab. Sie habe nie zurückstecken müssen, wenn es darum ging, sich mit Freunden treffen zu dürfen. Zudem hatte sie schon früh einen festen Freund. Ihren Eltern sei es nur wichtig gewesen, dass Isa offen mit ihnen spricht und sich nicht heimlich mit Männern trifft (vgl. Isa S. 7). Und auch Jale erzählte, sie habe früher als Kind mit Jungen gespielt: „*Ja, da waren auch Jungs dabei. Also wir haben auch alle zusammen gespielt. Das war nie wirklich ein Problem*“ (Jale, S. 15).

Im stärksten Kontrast zu den Erfahrungen von Ebru stehen jedoch wahrscheinlich die von Bedriye. Bedriye erzählte, sie „*wurde nie zu etwas gezwungen zuhause*“ (Bedriye, S. 9). Sie charakterisiert ihr Elternhaus auch als sehr liberal. Die Türen der Wohnung hätten immer für jeden offen gestanden, sie

„durfte Kontakt zu jedem haben, [...] durfte bis sehr spät wegbleiben, [...] hatte männliche Freunde, die [...] sogar zu [ihr] nachhause gekommen [seien]“ (ebd.).

Das kulturelle Klima im Elternhaus

Folgendes Zitat von Aziza verdeutlicht die vorrangige Situation: „Also, was man als Akademiker als intellektuelle Kultur bezeichnet, ist halt wenig, also wie gesagt da gehört für mich auch mal so was wie ein Theaterbesuch und dass man vielleicht irgendwelche Leseabende zuhause veranstaltet, also davon weit entfernt“ (Aziza, S. 6). Auch Ebru berichtet: „Also ich kann mich nicht daran erinnern, dass wir jemals mit meinen Eltern gemeinsam ins Kino gegangen sind oder ins Theater. Nein! Ich kann sie immer noch nicht dazu bringen z. B. ins türkische Theater zu gehen“ (Ebru, S. 6).

Auch bezüglich des Leseverhaltens zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Nur wenige der Studentinnen berichteten, ihre Eltern hätten gelesen. Kaum eine erinnert sich daran, dass ihnen, beispielsweise zum Schlafengehen, vorgelesen wurde oder dass sie eigene Kinderbücher gehabt hätten. Allerdings haben die meisten aus eigenem Interesse angefangen zu lesen und sich, teilweise durch die Eltern unterstützt, Ausweise für die Bücherei besorgt. So erzählt Aziza, dass sie und ihre große Schwester sehr viel Zeit in der Bücherei verbracht haben: „Wie sind immer in die Bücherei gegangen und [...] ich war halt stundenlang in der Abteilung für Jugendromane und Märchen, je nachdem welche Altersgruppe, also ich kann mich erinnern, dass wir da stundenlang verbracht haben. [...] das war also wirklich sehr viel“ (Aziza, S. 6).

Den Fernsehkonsum im Elternhaus stufen die meisten Studentinnen als sehr hoch ein: „Also der Fernseher wird morgens früh angeschaltet und läuft bis abends, also da brauch ich hier nichts vorzumachen. Also das ist ihre Welt, das mögen sie, die ganzen Programme durch [...] Aber als wir kleiner waren, glaube ich, nicht so viel. Jetzt wo ich an der Uni bin merke ich, dass dieser Fernseher wirklich 24 Stunden an ist. Ich mein, ich guck das auch gar nicht, ich geh in mein Zimmer, aber sie gucken wirklich Tag und Nacht fern“ (Gülşen, S. 5). Ähnliches berichtete Canan: „Also der Fernseher ist abends bei uns immer an im Wohnzimmer. Das ist auch, warum jeder eigentlich immer in seinem eigenen Zimmer ist. Meine Mutter im Wohnzimmer mit ihrem Türkisch-Programm, mein Vater im Schlafzimmer mit seinem Sport und meine Schwester und ich im Zimmer am Lernen“ (Canan, S. 5).

Andere familiäre Eindrücke haben Deniz, Isa und Kameilya. So bezeichnet Deniz ihren Vater als einen sehr belesenen Menschen, er habe sich „wirklich weitergebildet, hat sich wirklich mit vielen Dingen beschäftigt [...] Es gab schon Diskussionen und Fragen, die man zusammen erörtert hat oder die man zusammen einfach besprochen hat“ (Deniz, S. 6). Dies habe sie und ihre Geschwister geprägt, sei sozusagen auf sie „übergeschwappt“ (ebd.), so dass daraus dann auch das Bedürfnis entstanden sei, sich mit Literatur zu beschäftigen und Dinge zu hinterfragen. Auch Isa und Kameilya haben durch ihr Elternhaus Interesse an der Beschäftigung mit Literatur, Kunst und Politik bekommen: „Ja, mein Vater liest sehr oft Zeitungen [...] mein Vater liest Bücher, sehr viele!“ (Isa, S. 5).

Die intergenerationalen Bildungsdifferenzen

Es fällt auf, dass alle elf Studentinnen sehr verständnisvoll über ihre Eltern sprechen. Mehrmals wurde das ländliche Umfeld betont, in dem die meisten Eltern groß wurden. So erzählt beispielsweise Jale, dass ihr Vater nie die Möglichkeit hatte, eine Schule zu besuchen, sich jedoch aus eigener

Antriebskraft Schreiben und Lesen beibrachte: „Ich denke auch oft so, bei meinem Vater ist echt einiges verloren gegangen. Vor allem ist er handwerklich sehr gut, aber er hat keine Ausbildung, auch so mit Elektrotechnik, da ist er echt gut. Wenn er da gefördert worden wäre ... leider eine verpasste Chance. Aber dafür, dass er nicht zur Schule gegangen ist, diese Karrierevoraussetzung nicht hat, hat er sich eigentlich gut durchgekämpft“ (Jale, S. 8–9). Auch Gülşen und Fatma betonten, dass ihre Eltern aufgrund ihres niedrigen Bildungsniveaus einfach wenig Möglichkeiten hatten. Bei Gülşens Mutter sei zwar das Interesse vorhanden gewesen, jedoch habe sie früh geheiratet, Kinder bekommen und dann sei die Zeit nicht mehr vorhanden gewesen, sich weiterzubilden. Zudem habe sie nur einen Grundschulabschluss (vgl. Gülşen, S. 1).

Ebru erklärt das Desinteresse ihrer Eltern gegenüber Büchern oder dem Theater ebenfalls aus ihrer Biographie heraus: „Ich kann sie nicht dazu bringen, ins Theater zu gehen, sie sind nicht damit aufgewachsen, sie kennen das einfach nicht. Wir waren eine große Familie, wir haben auch mit meinen Großeltern zusammen gelebt, wir waren zu neunt in einer Fünf-Zimmer-Wohnung. Mein Vater hat immer gearbeitet, er hat mit 17 angefangen zu arbeiten und Privatleben gab es nur am Wochenende [...] Es hat sich auch nicht geändert, ich glaube, das wird sich auch nicht mehr ändern, was ich sehr schade finde“ (Ebru, S. 6).

Ebru erzählte, sie habe gegen diese Situation gekämpft und versucht, Lesestunden zuhause einzuführen, bei denen sie ihren Eltern einen türkischen Roman vorlas. Zudem versuchte sie, mit ihren Eltern politische Themen zu diskutieren, jedoch hätten diese kein Interesse gezeigt: „Es war dann natürlich alles ganz lustig, aber es hat ihnen keinen Spaß gemacht, es hat einfach nicht geklappt [...] Es hat nur drei Tage gedauert und mein Vater hat mich dann in mein Zimmer geschickt und meinte, lies in deinem Zimmer [lachen] ... natürlich nur aus Spaß!“ (Ebru, S. 6–7).

Die Erwartungen der Eltern an ihre Töchter

Für die Studentinnen waren die Erwartungen der Eltern von entscheidendem Einfluss für das Erreichen des Abiturs. So meint Fatma gleich zu Anfang des Gesprächs: „Auf jeden Fall meine Eltern, dass es meinen Eltern immer sehr wichtig war, dass ich zur Schule gehe, dass ich ne gute Schulbildung genieße, dass ich die Schule abschließe und meine Eltern haben sich auch immer gewünscht, dass ich studiere – egal was“ (Fatma, S. 1). Und auch Bedriye meinte „bei uns in der Familie wurde nicht die Frage gestellt, ‘machst Du Abitur?’, sondern es war Voraussetzung!“ (Bedriye, S. 1). Canan gab sogar an, das Abitur nur für ihre Eltern gemacht zu haben, denn obwohl sie persönlich kein Interesse daran gehabt habe, jemals zu studieren, sei sie weiter zur Schule gegangen und habe bis zum Abitur durchgehalten.

Trotz der hohen Erwartungshaltung der Eltern haben die Studentinnen nicht das Gefühl, unter Druck gesetzt worden zu sein. Sie hätten gewusst, dass aus Sicht der Eltern kein anderer Schulabschluss für sie in Frage gekommen wäre. Dies sei Antriebskraft genug gewesen. So erzählte Deniz: „[...] es hieß eigentlich immer, seit dem ich sechs bin, ‘Deniz macht Abitur’. Das war eigentlich schon in die Zukunft eingemeißelt. Also das war wirklich, ich bin halt einmal sitzen geblieben, das war halt ein Schock, aber das hieß noch lange nicht, dass ich die Schule beende, es ging halt weiter“ (Deniz, S. 3).

Durchweg legten die Eltern großen Wert darauf, dass ihre Töchter das Abitur machen, um zu studieren, „egal was“ (Fatma, S. 1). Bedriyes Mutter habe immer wieder den Wunsch geäußert, sie solle später „was Besseres werden“

(Bedriye, S. 4). Und auch Fatma betont die Lebensumstände der Eltern als einen wichtigen Faktor: „*Was halt ganz stark dazu beigetragen hat [...] dass meine Eltern immer gesagt haben ich oder wir sollen zur Schule gehen und ne gute Ausbildung haben, um es einfach mal besser zu haben als sie*“ (Fatma, S. 1).

Es kann vermutet werden, dass sich in den Erwartungen der Eltern an ihre Töchter die eigenen Träume und Lebensziele wiederfinden. Obwohl die meisten Eltern eher als „bildungsfern“ bezeichnet werden können, haben sie sich nicht vor Veränderungen und Risiken gescheut. Sie brachen aus den vertrauten heimatlichen Strukturen der Türkei in ein fremdes Land auf, um die eigenen Lebensumstände zu verbessern und ihren Kinder bessere Chancen zu ermöglichen. Da sich jedoch die hohen Erwartungen an bessere Lebensumstände in Deutschland häufig nicht erfüllen ließen, bleiben nun die Hoffnungen in die Kinder.

Die Arbeitssituation der Eltern

Sieben Mütter der elf Studentinnen arbeiteten während der gesamten Schulzeit ihrer Töchter, drei fanden keine Arbeit oder entschieden sich bewusst dafür, Hausfrau zu sein. Eine Mutter arbeitet teilweise. Von den Vätern hingegen arbeiteten neun durchgehend, einer fand die gesamte Zeit keine Arbeit und einer nur teilweise. Die meisten Eltern arbeiteten als einfache Angestellte in großen Firmen wie beispielsweise Siemens, ein Vater war bzw. ist als Taxifahrer tätig. Hierzu Bedriye: „*Also mein Papa war Schichtarbeiter, also manchmal hat er tagsüber gearbeitet und manchmal nachts oder mitags, deshalb habe ich ihn auch oft nicht gesehen, weil als ich aus der Schule nachhause gekommen bin, ist er gerade zur Arbeit gegangen oder umgekehrt*“ (Bedriye, S. 6).

Ausnahmen sind die Eltern von Deniz und Fatma, die sich, nachdem sie ebenfalls lange als Angestellte gearbeitet hatten, als Einzelhändler selbstständig machten. Weitere Ausnahmen hierbei bilden einerseits Isa und andererseits Kamelya. Isas Mutter kam zwar ebenfalls als „Gastarbeiterin“ nach Deutschland, arbeitete jedoch nicht in einer Fabrik, sondern erfüllte sich ihren Wunsch, einen eigenen Kindergarten zu eröffnen. Kamelyas Mutter, die schon in der Türkei klassische Gitarre studierte und dies in Berlin fortführte, ist als Gitarrenlehrerin tätig.

Besonders hervorgehoben wurde, dass die Eltern aufgrund ihres Berufes wenig Zeit für die Kinder hatten. So erzählte beispielsweise Deniz, sie sei durch die Erfahrung geprägt worden, ihre Eltern den ganzen Tag arbeitend erleben zu müssen und wenig Zeit mit ihnen verbringen zu können. Daraus sei für sie die Motivation gewachsen zu sagen, „*nee, das möchte ich nicht, ich möchte etwas Handfestes machen, ich möchte eine gewisse Bildung erreichen und ich möchte für mich andere Maßstäbe setzen*“ (Deniz, S. 1). Auch für Fatma waren ganz ähnliche Gründe der Auslöser für den Wunsch nach einer höheren Schulbildung, die sie zum Studium berechtigen würde. Sie habe ihre Eltern gesehen und gesagt, „*so möchte ich das für mich nicht haben*“ (Fatma, S. 1). Weiter erzählte sie: „*[...] also meine Eltern mussten immer sehr viel arbeiten und hatten dadurch natürlich auch weniger Zeit für uns und das war dann halt für mich, dass ich das nicht wollte oder will, also dass ich später mehr Zeit mit meinen Kindern und meiner Familie haben möchte, deswegen z.B. halt auch der Lehramtsberuf, ganz einfach aus pragmatischen Gründen*“ (ebd.).

Auch Ebru berichtete über ihren Vater, der den ganzen Tag auf dem Bau arbeiteten musste: „*Mein Vater hat 21 Jahre im Baugewerbe gearbeitet und als ich ihn jeden Tag so kaputt sah, habe ich gesagt, ich muss das ändern!*“ (Ebru, S. 1).

Anhand Ebrus Familie kann beobachtet werden, dass die berufliche Situation des Vaters nicht nur Einfluss auf die für familiäre Aktivitäten verbleibende Zeit hatte, sondern auch die familiären Wohnverhältnisse bestimmte: „*Wir waren eine große Familie, wir haben auch mit meinen Großeltern zusammen gelebt, wir waren zu neunt in einer Fünf-Zimmer-Wohnung, so dass mein Vater immer arbeiten musste*“ (ebd., S. 6).

Die teils sehr schwere berufliche Situation der Eltern bestimmte also einerseits das Familienleben, andererseits weckten, sie jedoch auch bei den heutigen Studentinnen die Motivation, die Schule erfolgreich abzuschließen, um für sich die Lebensumstände zu verbessern. Ihnen wurde jedoch vorgelebt, sich nicht vor harter Arbeit zu scheuen.

Die Unterstützung durch die Eltern

Der Schulbesuch der Töchter wurde hauptsächlich indirekt unterstützt. Hausaufgabenhilfe z. B. wurde nur in geringem Maße bzw. gar nicht geleistet: „*Also Unterstützung von wegen Hausaufgabenhilfe hatte ich nicht, weil halt meine Eltern einfach diese ... Kapazität will ich nicht unbedingt sagen, aber halt auch einfach die Zeit nicht dafür hatten*“ (Fatma, S. 4). Eine Ausnahme bildet hierbei Kamelya, deren Eltern Akademiker sind. Teilweise wurden die großen Geschwister von den Eltern angehalten, Unterstützung bei schulischen Aufgaben und Hausaufgaben zu leisten, so bei Aziza und Bedriye: „*[...] meine Schwestern mussten mir helfen, wegen dem Altersunterschied waren die ja schon weiter als ich*“ (Bedriye, S. 5).

Und Gülşen erzählt, dass ihre Mutter „*von Nachbar zu Nachbar gerannt*“ sei auf der Suche nach jemandem, der ihr bei den Hausaufgaben helfen konnte (vgl. Gülşen, S. 12). Anhand dieses Willens der Eltern, Menschen zu finden, die ihre Kinder unterstützen, da sie es selber nicht leisten konnten, wird der hohe Stellenwert deutlich, den der Bildung der Kinder zugemessen wurde. Die Bildung der Kinder stand in diesen Fällen über dem eigenen Stolz zugeben zu müssen, selber keine Hilfestellung leisten zu können.

Dieses Engagement der Eltern erklärt das umfassende Verständnis und den Respekt der Studentinnen ihren Eltern gegenüber. Gülşen berichtete beispielsweise, wie ihre Mutter mehrfach Deutschkurse besuchte, jedoch aufgrund ihrer geringen schulischen Bildung (Grundschulabschluss) und der ständigen Arbeitsbelastung als alleinerziehende Mutter die Sprache nie erlernt hat, worunter sie bis heute leide (vgl. Gülşen, S. 1). Und auch Bedriye erklärte: „*In den anderen Fächern hab ich mir alles selber beigebracht. Weil er [der Vater] kann mir ja nicht Geschichte beibringen, wenn er selber gar nicht Geschichte hatte!*“ (Bedriye, S. 5). So erinnerte sich Aziza, dass ihre Mutter sich, trotz fehlender Deutschkenntnisse und fehlender Kenntnisse des deutschen Schulsystems, jeden Tag mit ihr hingesetzt habe, um sich nach dem schulischen Stand und den Hausaufgaben zu erkundigen (vgl. Aziza, S. 1, 4, 5). Auch Bedriye erinnert sich: „*Dass sich mein Papa immer die Noten angeguckt hat, das fand ich gut*“ (Bedriye, S. 5).

Diese emotionale Unterstützung war, wie die Studentinnen hervorheben, von großer Bedeutung. Fatma bemerkt dazu: „*[...] eigentlich haben sie mich mehr mit Worten unterstützt*“ (Fatma, S. 4) und Isa erzählte: „*Sie [die Mutter] hat mir mental geholfen, wenn ich irgendwann mal am Ende war oder meinte, ich hab jetzt keinen Bock mehr*“ (Isa, S. 3). Von ähnlicher Bedeutung war die von den Eltern geschaffene Atmosphäre, in der sich die Kinder wohl fühlen konnten und in dem es möglich war, für die Schule zu arbeiten. So Gülşen: „*Die haben mir einfach die Basis gegeben, ich hatte ein schönes Zuhause, ich wurde gut gepflegt*“ (Gülşen, S. 1). Isa und

Canan erzählten, ihre Familien hätten ihnen immer den Rücken freigehalten, sie hätte beispielsweise kaum im Haushalt helfen müssen, da die Schule immer vorgegangen sei (vgl. Isa, S. 3 und Canan, S. 4).

Die Eltern wären bereit gewesen, ihre Töchter bei auftauchenden Problemen zu unterstützen. So erzählt Ebru, dass ihre Position in der Schule dadurch gestärkt worden sei, dass *„die Lehrer immer wussten, hinter mir stehen meine Eltern“* (Ebru, S. 5). Und auch Isa erzählte, dass sie sich immer auf ihre Mutter habe verlassen können: *„[...] wenn da irgendwas schief gegangen ist, wenn da irgendwas war, dann ist sie sofort zu dem Lehrer ... oder sogar mal zum Schulsenator“* (Isa, S. 4).

Hatice bildet eine Ausnahme. Mehrfach betont sie: *„Ich weiß nicht was da gefehlt hat, aber da hat was gefehlt. ... vielleicht emotionale Unterstützung [...] ich glaub die emotionale Unterstützung hat schon gefehlt, eindeutig! [...] ich habe gespürt, dass es emotional gefehlt hat, aber die dachten wahrscheinlich, dass sie es uns geben“* (Hatice, S. 4). *„Aber es wurde halt gesagt, es ist nicht so schlimm, wenn du es nicht schaffst, aber ich wollte es ja schaffen! Und ich wollte auch deren Unterstützung!“* (Hatice, S. 2–3). Das Fehlen des Interesses und der Teilnahme an den schulischen Erfahrungen der Tochter führten bei Hatice, so berichtet sie, zu einer depressiven Phase, aus der sie sich aber durch das Ausüben von Kampfsport befreien konnte.

Von nicht zu übersehender Bedeutung war die finanzielle Unterstützung. So betonten alle Studentinnen, dass ihre Eltern keine finanziellen Beschränkungen zuließen, wenn es um schulische Belange ging: *„[...] und wenn es halt um irgendwelche schulischen Sachen ging, die besorgt werden mussten, war das halt nie ein Thema, also es hieß nie, wir haben kein Geld dafür“* (Fatma, S. 4). Dies sei auch jeweils an der Bereitschaft deutlich zu erkennen gewesen, Nachhilfeunterricht zu bezahlen.

Eine weitere Form der Unterstützung zeigte sich in der Bereitschaft und dem Interesse der Eltern, mit der Schule und den Lehrern in Kontakt zu treten, um sich über die Entwicklungsfortschritte und Probleme der Kinder zu informieren und diese gemeinsam mit den Lehrern zu besprechen. Es sei jedoch nicht immer nötig gewesen, da sie keine oder kaum Probleme in der Schule gehabt hätten. Wäre es jedoch nötig gewesen, dass die Eltern sich einschalten, dann hätten sie dies auch getan (vgl. z.B. Aziza, S. 11). So erinnert sich Fatma, dass ihre Eltern und besonders ihr Vater viele Gespräche mit Lehrern über ihren Bruder führten: *„Also bei mir nicht, denn ich hatte nie großartige Probleme in der Schule. Aber bei meinem Bruder waren sie sehr involviert, weil er halt nen sehr problematischen Schulwerdegang hatte, ist auch mehrmals von der Schule geflogen [...] dass meine Eltern dann halt auch das Bedürfnis hatten, bei den Lehrern explizit nachzufragen, ob er in die Schule kommt, wie er ist, was sie anders machen können“* (Fatma, S. 5).



Aufgehoben in Familie

© Natascha Farber – fotolia.com

Durch die Gewissheit, dass ihre Eltern Verständnis aufbringen würden, konnten sie sich sicher sein, Unterstützung zu erhalten. Die Lösungswege der Eltern hätten meist darin bestanden, mit den Lehrern in Kontakt zu treten und mit ihnen zu reden. Zudem sei auch versucht worden, durch Gespräche mit den Kindern nach Lösungen zu suchen. Bedriye, die nach eigener Aussage fast täglich einen „Blauen Brief“ nach Hause bekommen habe, da sie als Schülerin „wohl ein Ekelpaket“ (Bedriye, S. 18) gewesen sei, bestätigt, dass ihre Eltern regelmäßig in Kontakt mit den Lehrern gestanden hätten, um die Probleme zu lösen. Dabei seien auch die älteren Schwestern miteinbezogen worden, da sie durch ihre eigenen Erfahrungen einen besseren Einblick in die Möglichkeiten des deutschen Schulsystems gehabt hätten.

Eine Ausnahme bildet auch hier Hatice, die erzählte, dass ihr Vater, anstatt nachzufragen, warum sie in der Schule eher zurückhaltend sei, ihr Vorwürfe gemacht habe. Dies habe dazu geführt, dass sie immer Angst hatte, wenn der Vater von den Elternabenden nach Hause kam: „*Und mein Vater – ja, er ist halt zu den Elternabenden gegangen, obwohl ich ja immer total Angst hatte, wenn er wieder nachhause kam, obwohl ich echt nichts angestellt hatte, aber ich hatte irgendwie Angst, dass da irgendwas gesagt wird. OK, mündlich war ich immer still. Das wurde mir immer vorgeworfen von meinem Vater. Das fand ich echt schade, anstatt irgendwie die Ursachen zu erforschen: ‘Wieso ist die denn mündlich so schlecht?’, hat er halt immer nur gesagt: ‘Du musst mündlich mehr machen’. Ich so: ‘Ja toll, sag mir wie!’*“ (Hatice, S. 5). Hatice erklärte dieses Verhalten ihres Vaters damit, dass er in Bildungssachen eben „sehr diktatorisch“ gewesen sei. Er habe den unbedingten Wunsch gehabt, seine Töchter mögen Abitur machen. Es sei auf traditionelle Familienverhältnisse mit dem Vater als Respektsperson geachtet worden, jedoch sei das Durchsetzen solcher patriarchalen Wertvorstellungen „ein bisschen problematisch [gewesen] mit drei Frauen im Haus, die beiden [Hatice selbst und ihre Schwester] sind ja echt emanzipiert und meine Mutter mittlerweile auch“ (ebd., S. 8). Hatice mildert jedoch die Kritik an ihren Eltern: „*Die dachten bestimmt, sie geben uns alles. Klar, die wussten selber, dass sie uns nicht helfen können bei den Aufgaben, sie haben es halt einmal versucht, aber... ich habe gespürt, dass es emotional gefehlt hat, aber die dachten wahrscheinlich, dass sie es uns geben*“ (ebd., S. 4).

Fazit

Alle meine elf Gesprächspartnerinnen sind ihren Weg zum Studium mit mehr oder weniger Förderung durch das Elternhaus gegangen. Von ihnen wurde durchaus Durchsetzungsfähigkeit und Durchhaltewillen erwartet. Aber es stand in den meisten Familien nicht zur Diskussion, ob die Tochter ihr Abitur ablegt oder nicht, sondern es wurde als Selbstverständlichkeit angesehen und unterstützt. Allerdings geschah das nicht in jeden Fall ohne Konflikte. Tradierte Rollen mussten durchbrochen, finanzielle Opfer gebracht, Bildungsgefälle überwunden werden. Jedoch haben die Elternhäuser den Weg ihrer Töchter zu höheren Bildungsabschlüssen und schließlich

zum Studium nicht nur unterstützt, sondern auch nachdrücklich gefordert. Als Hauptmotiv zeigt sich die Überlegung, mit einem entsprechenden Bildungsabschluss eine deutliche Verbesserung der Lebensumstände der Töchter gegenüber denen der Eltern zu erreichen. In allen elf Fällen wird sichtbar, dass die familiären Bildungserfahrungen der Studentinnen – wenn auch in Abstufungen – im Wesentlichen positiv sind und bildungsfördernd waren. Unübersehbar resultierte jedoch aus der Erwartungshaltung der Eltern ebenso wie aus den intergenerationalen Differenzen des Bildungsniveaus auch ein Konfliktpotential. Die Herausforderung an die Heranwachsenden ergibt sich erstens aus dem Erwartungsdruck, den die Familien ausüben, zweitens aus dem Bemühen, der Erwartungshaltung, dem Verständnis und der Unterstützung durch die Eltern gerecht zu werden und drittens aus dem Durchsetzen eigener Vorstellungen. Dies bedeute häufig, so King (2006, S. 28), „das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie in einigen Hinsichten zu verlassen und sich von damit verbundenen sozialen Beziehungen und soziokulturellen Praktiken stärker zu entfernen“. Besonders der „Sinn- und Praxishorizont“ der familiären Gewohnheiten und eingeschliffenen Lebenspraktiken sowie vertraute Deutungs- und Beziehungsmuster müssten zumindest hinterfragt, wenn nicht sogar aufgegeben werden. Jedoch zeigen die Aussagen der elf Studentinnen, dass sie sich vorhandener Differenzen bewusst waren und sind sowie eigene Handlungsräume entwickelt haben. Dass sie vorwiegend mit Achtung und Dankbarkeit auf ihre familiären Bildungserfahrungen zurückblicken, ist ein Ergebnis der Untersuchung, das man mit Respekt zur Kenntnis nehmen sollte.

Anmerkungen

- ¹ Auf das die Magisterarbeit stützende Literaturverzeichnis wurde verzichtet. Die verschrifteten Interviews werden in Auszügen und mit wenigen stilistischen Korrekturen zitiert.
- ² Die Seitenzahlen beziehen sich auf die von der Autorin erstellten Gesprächsprotokolle.

Literatur

King, Vera (2006): Ungleiche Karriere. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: ebd.; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Anschrift der Verfasserin:

Anna Götting
Magister Ethnologie, Erziehungswissenschaft und
Deutsch als Fremdsprache
Lausitzer Platz 15
10997 Berlin
annagoetting@gmx.de